

# Programa de Mejora de la Comprensión y Estrategias Lectoras en alumnos de Quinto de Primaria

Program of Improvement of the Comprehension and Reading Strategies in pupils of fifth grade.

**María Esperanza Vázquez González. Facultad de Educación. UNIR**

<espevazquez333@hotmail.com>

## Resumen

**INTRODUCCIÓN.** La comprensión lectora es uno de los procesos lingüísticos más importantes para poder avanzar en el aprendizaje por ello se va a estudiar la comprensión lectora y el conocimiento-uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas en 410 sujetos de 5º de Educación Primaria.

**METODOLOGÍA.** Este trabajo de investigación se lleva a cabo a través de un estudio cuasiexperimental y extpostfacto correlacional, el cual es un diseño familiar en el ámbito educativo.

**RESULTADOS.** En primer lugar, tras aplicar la correlación de Spearman, se puede apreciar que tres de las doce variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas no presentan una correlación positiva con la comprensión lectora. En el caso de las estrategias cognitivas son dos variables las que no presentan correlación positiva. En estas variables que presentan correlación positiva tras aplicarse la H de Kruskal Wallia se aprecian diferencias estadísticamente significativas. También se encuentran diferencias estadísticamente significativas al calcular las comparaciones múltiples de Bonferroni entre los distintos niveles de comprensión lectora en cada una de las variables metacognitivas y cognitivas.

**CONCLUSIONES.** En el estudio de la comprensión lectora y el conocimiento-uso de las variables estrategias lectoras metacognitivas y estrategias lectoras cognitivas se encuentra un alto nivel de correlación, un 80% y un 77,7% respectivamente. Al aplicar las distintas pruebas estadísticas Anova y las Comparaciones de Bonferroni tanto en las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas como en las variables conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas podemos observar que se encuentran diferencias entre el conocimiento-uso de la variable estrategia lectora metacognitiva y cognitiva y el nivel de comprensión lectora (alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo); de tal modo que a un mayor conocimiento-uso de la estrategia lectora concreta se corresponde con un mayor nivel en la comprensión lectora. Esta realidad, nos lleva a confirmar la teoría de que los alumnos más estratégicos son los que presentan mayor comprensión lectora y viceversa. Lo cual, nos lleva a concluir el valor de las estrategias lectoras metacognitivas y de las estrategias lectoras cognitivas como un instrumento para poder aumentar y consolidar la comprensión lectora de los alumnos.

*Palabras Clave:* Comprensión lectora; lectura; estrategia lectora cognitiva; estrategia lectora metacognitiva.

## Abstract

**INTRODUCTION.** The reading comprehension it is one of the most important linguistic processes to be able to advance in the learning by it the reading comprehension is going to be studied

and the knowledge - use of the cognitive and metacognitive strategies of reading in 410 subjects of 5<sup>o</sup> of Primary Education.

**METHODOLOGY.** This work of investigation is carried out across a quasiexperimental study and extpostfacto correlational, familiar design in the educational area.

**RESULTS.** First, after applying Spearman's correlation, it is possible to estimate that three of twelve variable knowledge-use of the reading strategies metacognitivas don't present a positive correlation with the reading comprehension. In case of the cognitive strategies

they are two variables those that do not present positive correlation In these variables that present positive correlation after there be applying the H de Kruskal Wallia they appreciate statistically significant differences, Also they find statistically significant differences on having calculated on having calculated Bonferroni's multiple comparisons between the different levels of reading comprehension in each of the variables metacognitives and cognitives.

**CONCLUSIONS.** In the study of the reading comprehension and the knowledge-use of the variables reading metacognitive strategies and reading cognitive strategies find a high level of correlation 80 % and 77,7 % respectively. On having applied the different statistical tests Anova and Bonferroni's Comparisons so much in variable knowledge-use of reading metacognitive strategies as in variable knowledge-use of reading cognitive strategies we can observe that they find differences between the knowledge-use of the variable reading metacognitive strategies and reading cognitive strategies and the level of reading comprehension (high place, way - high place, average, average-low and low); in such a way that to a major knowledge - use of the reading concrete strategy it corresponds with a major level in the reading comprehension. This reality, it leads us to confirming the theory of which the most strategic pupils are those who present major reading comprehension and vice versa. Which, metacognitivas leads us to concluding the value of the reading metacognitive strategies and reading cognitive strategies as an instrument to be able to increase and consolidate the reading comprehension of the pupils.

**Key words:** Reading comprehension, Reading, Reading cognitive strategy, Reading metacognitive strategy

## Introducción

La comprensión lectora es uno de los procesos lingüísticos más importantes para poder avanzar en el proceso de aprendizaje. Además, no sólo está presente en el área académica sino que es una capacidad necesaria en el ámbito profesional, social y familiar. Por ello la comprensión lectora debe de ser una de las competencias protagonistas en el aprendizaje y educación de los alumnos.

Aunque recientemente los alumnos españoles han conseguido alcanzar la media en comprensión lectora, como expone el último informe PISA 2015 y presentan mejores resultados que los expuestos en los informes PISA 2012 y PISA 2009, la comprensión lectora es una tarea que puede ser mejorada y con la que debemos seguir trabajando desde la escuela y la familia.

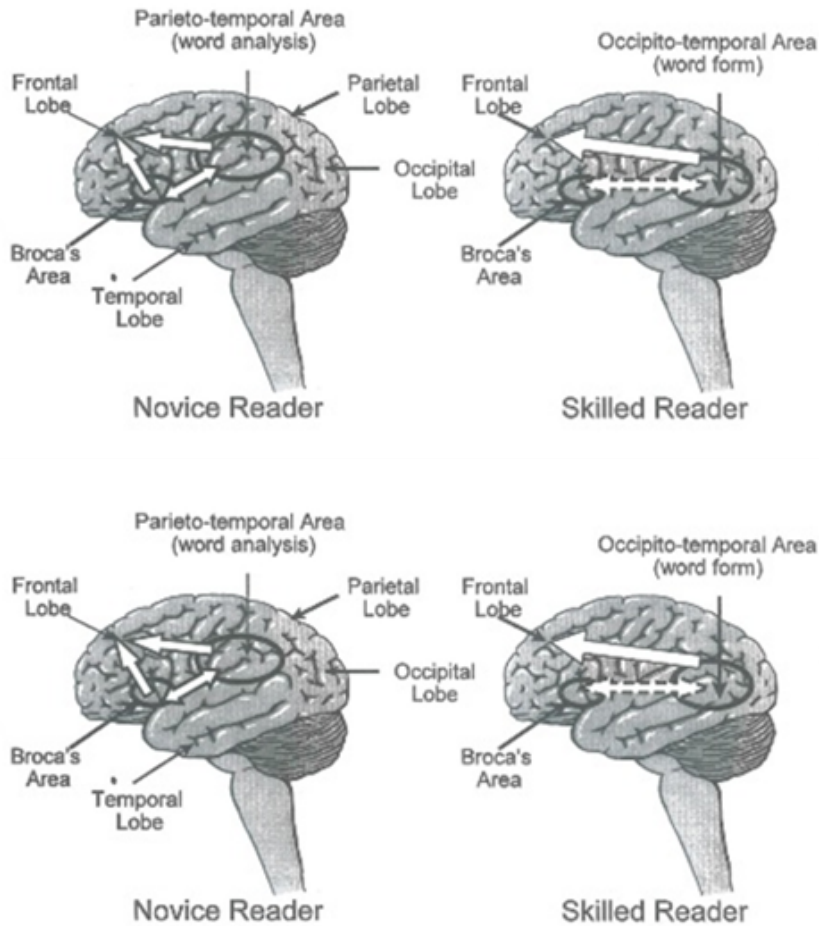
Este artículo es fruto de una investigación sobre la comprensión lectora y las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas que presentan los alumnos de quinto curso de educación primaria, para poder entenderlo es necesario partir del concepto de lectura, así como el de comprensión lectora y el de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

La lectura es un proceso complejo que se ha venido estudiando a lo largo del tiempo y desde distintos ámbitos de conocimiento: la Psicología, la Lingüística, la Psicolingüística, la Pedagogía y la Neurología. Esta pluridisciplinariedad explica el que se haya llegado a distintas definiciones de lectura como consecuencia de la investigación y el desarrollo de las distintas áreas de estudio.

Goodman y Smith (Dubois, 1995) consideran la lectura como un proceso psicolingüístico de carácter interactivo. Desde esta perspectiva interactiva se acepta que, para poder leer, es necesario desarrollar distintos procesos y habilidades:

“...necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua... y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias...” (Solé, 1992, 18).

Por su parte, Arias-Gundín, Fidalgo y Robledo (2012) consideran que, además de los procesos de lectura profunda y de automatización y regulación, el lector experto va a



...y el cerebro han se establece entre los vance o dificultad. Lo noción del mundo, así xperto es un cerebro miento más profundo dea” (Domingo, 2013,

or experto.

Fuente: Adaptado de Sousa, 2005.

El lector principiante, utiliza el área parieto-temporal para poder analizar lentamente las nuevas palabras con una gran ayuda del área de Broca. Mientras el lector experto usa el área occipito-temporal para identificar rápidamente el “forma palabras” (modelo neuronal de las palabras que incluyen deletreado, pronunciación y significado) previamente aprendido, con muy poca ayuda del área de Broca, como se puede observar en la flecha de puntos. En ambos casos para generar el significado de la palabra se activa el lóbulo frontal (Sousa, 2005).

En los lectores expertos, se activan de forma paralela dos rutas neuronales de procesamiento complementarias: la fonológica, que nos permite pronunciar las palabras nuevas e intentar acceder al significado de las mismas, y la léxica, que es la que utilizamos para procesar palabras conocidas y que nos permite recuperar de forma directa su significado (Dehaene y otros, 2015). Los lectores expertos reconocen con mayor rapidez las palabras frecuentes al desarrollar más la ruta léxica e interpretar directamente el significado de las palabras escritas sin tener que utilizar los sonidos de la pronunciación.

Beltrán Llera, 1993, define las estrategias como operaciones mentales o actividades utilizadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Añade a las estrategias dos características

imprescindibles que debe tener toda estrategia que sea directa o indirectamente manipulables, y que presenten un carácter intencional o propositivo. Las estrategias nos permiten procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos para llevar a cabo su aprendizaje, al mismo tiempo que tenemos que planificar, regular y evaluar en función del objetivo que nos hemos marcado según las demandas de la tarea.

Las estrategias favorecen el aprendizaje significativo, motivado e independiente. De tal manera que gracias a las estrategias sabemos lo que hay que hacer para llevar a cabo el aprendizaje, lo sabremos hacer y lo sabremos controlar mientras se lleva a cabo consiguiendo un verdadero aprender a aprender. El aprender a aprender no se refiere al aprendizaje de unos contenidos en sí sino al aprendizaje de habilidades para aprender contenidos. "Evidentemente, el aprendizaje de unos contenidos concretos se agota en el acto mismo de aprenderlos. El aprendizaje de habilidades para aprender contenidos no hace referencia a ningún contenido concreto, sino que se extiende a todos los contenidos actuales y posibles" (Beltrán, 1993, 51).

Las estrategias lectoras han sido definidas y clasificadas de distintos modos. En el Programa de mejora de las estrategias lectoras y en la investigación se utiliza la definición y clasificación expuesta por Santiuste y otros (1996). Este grupo de investigadores clasifican las estrategias lectoras en: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias motivacionales, como se presenta en la Tabla 1.

**TABLA 1: Clasificación de las estrategias según Santiuste y otros (1996).**

Estrategias lectoras	
Estrategias lectoras cognitivas	Estrategias de focalización
	Estrategias de organización
	Estrategias de resolución de problemas
	Estrategias de elaboración
	Estrategias de integración
	Estrategias de verificación
Estrategias lectoras metacognitivas	Estrategia de planificación o estrategias antes de la lectura
	Estrategia de supervisión o estrategias durante la lectura
	Estrategia de evaluación o estrategias después de la lectura
Estrategias lectoras motivacionales	Estrategias afectivas
	Estrategias motivacionales
	Estrategias sociales

Fuente: Elaboración propia

En la enseñanza-aprendizaje de las estrategias se pueden utilizar métodos diferentes como son: la enseñanza guiada, el método del modelado, el método de la enseñanza directa, el método de la enseñanza recíproca y el modelo de monitorización. Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012) han elaborado una serie de programas de instrucción para facilitar el aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora y el modelo de Pearson y Gallagher. Este modelo está formado por tres fases y presenta un rol participativo del profesor. En un primer momento éste tiene la responsabilidad de la tarea y desarrolla el método del modelado para enseñar al alumno, en una segunda fase el alumno progresivamente va realizando la tarea gracias al andamiaje y la practica guiada del profesor. En un tercer momento el alumno es autónomo y es capaz de realizar por sí solo las estrategias y las habilidades metacognitivas y la tarea del profesor se reduce a proporcionar al alumno nuevas tareas, más autonomía y responsabilidad

en la ejecución de éstas.

No obstante no sólo son necesarios los diferentes métodos para enseñar estrategias sino la integración de éstos en un Programa concreto (como el que se expone) y que se debe desarrollar en la medida de lo posible dentro de las distintas áreas curriculares.

Coincidimos con Madariaga y Martínez-Villabeita (2010) en que las tareas de la comprensión lectora, además de emplear acciones encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y acceso al significado de las palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permita a los alumnos una mayor consciencia y un control de los procesos implicados en la comprensión del texto que están leyendo.

Leer de forma comprensiva, como se ha comentado anteriormente, es una actividad de alta complejidad que se ha estudiado desde distintas perspectivas, las cuales han tratado de conocer y analizar también las diferencias que se presentan entre las personas, (Wigent, citado por Bausela, 2014).

El concepto de la comprensión lectora, que se evalúa e intenta mejorar, lleva a entender la competencia lectora como: “la capacidad para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de alcanzar los objetivos del lector desarrollando sus conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad”. (Pisa, 2012, 12).

### **Método**

Antes de exponer la metodología llevada a cabo vamos a exponer los objetivos que pretende este trabajo. De manera general vamos a estudiar la comprensión lectora y el conocimiento y uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas en 410 sujetos de 5º de Educación Primaria. Posteriormente vamos a confirmar si existe una relación entre comprensión lectora y el conocimiento-uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas. Así como exponer si existe relación entre poseer un mayor nivel de comprensión lectora y un mayor conocimiento-uso de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas. Por último se aportará un programa de Comprensión lectora con aquellas estrategias cognitivas y metacognitivas que presenten relación con la comprensión lectora y además presenten diferencias significativas entre los grupos de comprensión lectora y su nivel en el conocimiento-uso de las variables estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas.

Respecto a la metodología se lleva a cabo a través de un estudio cuasiexperimental y extpostfacto correlacional, diseño familiar en el ámbito educativo.

### **Muestra**

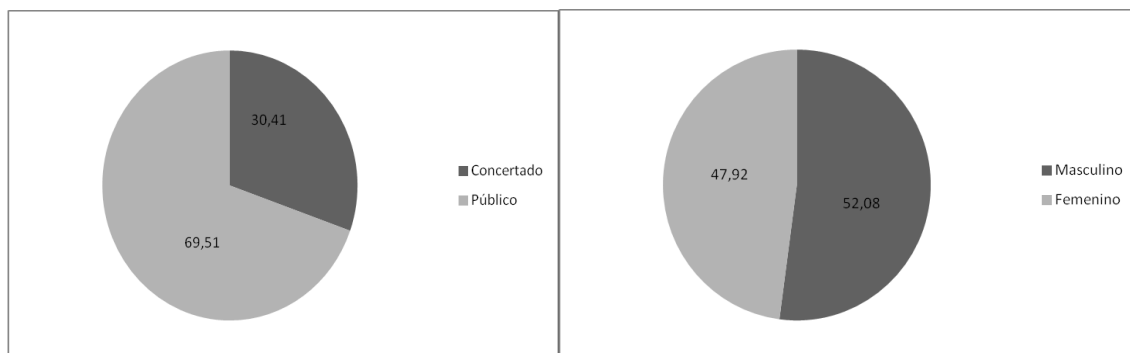
En esta investigación han participado 410 alumnos de 10 y 11 años que cursan 5º de educación primaria. Dicho período de edad es elegido por no ser evaluado en los estudios internacionales PIRLS y PISA, de tal manera que pueden aportar datos desconocidos respecto a la evaluación de la comprensión lectora, además de que en esta edad están presentes características psicológicas que les permite conocer y usar estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.

El 52% de la muestra pertenece a la categoría masculina y el 48% presenta la categoría femenina. Los alumnos pertenecen a centros educativos de la zona sureste de la ciudad de Madrid, un 30% están escolarizados en centros educativos públicos y un 70% en centros educativos concertados, todos los centros presentan un nivel sociocultural y socioeconómico medio.

FIGURA 2: Gráficos de la muestra según el tipo de centro educativo y el sexo de los participantes

Tipo de centro

Sexo



Fuente: Elaboración propia

### Instrumentos y Variables

Los instrumentos de medida utilizados han sido tres, en primer lugar un instrumento estandarizado para evaluar la comprensión lectora de la muestra: ECL-2 Evaluación de la Comprensión Lectora nivel 2 (Cruz, 2011) y dos cuestionarios elaborados por los investigadores y validado por un grupo de doce expertos. Para calcular la validez de los cuestionarios se llevan a cabo los cálculos de Índice de validez de contenido (según los valores mínimos de la razón de validez de Lawsche, 1975) y para poder calcular la fiabilidad se lleva a cabo una prueba piloto con 46 alumnos a través de la cual se calcula el alpha de Crombach en los dos cuestionarios, con un resultado superior a 0,7.

El primer Cuestionario Teórico-Práctico consta de quince cuestiones de respuesta múltiple elaborado a partir de la "Escala de Conciencia Lectora": ESCOLA (Jiménez, 2004); las cuestiones evalúan el conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas de los alumnos a través de las variables CEM (Conocimiento-uso de Estrategias Metacognitivas) expuestas en la Tabla 2.

**TABLA 2:** Las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas con el Índice de Validez de Contenido y el Alpha de Crombach.

Conocimiento-uso Estrategia lectora Metacognitiva			IVC	Alpha de Crombach
CEM1	Supervisión	Identificación de ideas y personajes para comprender el texto	0,83	,738
CEM2	Evaluación	Saber identificar ideas principales	0,83	,748
CEM3	Planificación	Cómo realizar un resumen	0,83	,780
CEM4		Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas	0,83	,720
CEM5	Supervisión	Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto	0,83	,780
CEM6		Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes	1	,764
CEM7		Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes	1	,748
CEM8	Planificación	Relacionar un conocimiento previo informal con la información de la lectura	0,83	,716
CEM9		Relacionar conocimiento previo con la información de la lectura	0,83	,790

CEM10		Planificar cómo se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización	0,83	,723
CEM11		Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto	0,83	,790
CEM12		Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura	1	,725
CEM13	Supervisión	Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente	0,83	,729
CEM14		Evaluar la dificultad de las distintas lecturas	0,83	,721
CEM15	Evaluación	Evaluar la importancia de comprobar cómo ha sido la comprensión	0,83	,731

Fuente: Elaboración propia

El segundo instrumento consiste en un Cuestionario-Ficha de carácter práctico que consta de nueve preguntas de respuesta abierta, las cuales evalúan el conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas a través de las variables que se han establecido como CEC (Conocimiento-uso de Estrategia Cognitiva) tal y como se presentan en la Tabla 3.

**TABLA 3:** Las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas con el Índice de Validez de Contenido y el Alpha de Crombach.

Conocimiento-uso Estrategia lectora Cognitiva			IVC	Alpha de Crombach
CEC1		Interpretar las ilustraciones	1	,723
CEC2	Focalización	Identificar la idea principal	1	,722
CEC3		Identificar las ideas secundarias	1	,747
CEC4		Identificar los personajes	0,83	,704
CEC5		Realizar un resumen	1	,780
CEC6		Organización	Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace	1
CEC7	Resolución de problemas	Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes	1	----
CEC8	Elaboración	Relacionar una conclusión de la historia (inferencia)	1	----
CEC9		Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura	1	,761

Fuente: Elaboración propia

Los tres instrumentos presentados fueron cumplimentados por los alumnos de la muestra en dos ocasiones, en la primera se realizó el test ECL-2 y el Cuestionario Teórico-Práctico y en la segunda sesión se cumplimentó el Cuestionario-Ficha. Lo primero que realizamos fue un análisis descriptivo de las variables independiente comprensión lectora y de las variables

dependientes comentadas en las tablas 2 y 3.

### Procedimiento

Para desarrollar el planteamiento y análisis empírico de la investigación se deben calcular una serie de pruebas estadísticas realizadas con el programa estadístico SPSS 15.0 (IBM). En primer lugar se calcula la normalidad de las distintas variables a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov comprobándose que la distribución de las variables de estudio no presenta normalidad. A continuación se calculan las correlaciones que existen entre la comprensión lectora y el conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas que presentan los alumnos a través de la correlación de Spearman.

Para estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas y los distintos niveles de la comprensión lectora a los que pertenecen los alumnos se va a aplicar en primer lugar la H de Kruskal Wallis ya que tenemos que comparar más de dos grupos que no presentan normalidad en las variables dependientes y presentaremos los resultados a través del estadístico Chi Cuadrado. Los niveles en la comprensión lectora se forman al agrupar ésta en los distintos percentiles que presenta: alto [100-80], medio-alto [80-60], mediobajo [60-40], bajo [40-20] y muy bajo [20-0]. No obstante los análisis de datos se llevaron a cabo desde la aproximación no paramétrica ya comentada y a través de la aproximación paramétrica y se comprobó que los resultados coincidían. Para facilitar la interpretación utilizando las diferencias en los promedios se incluyen los datos conseguidos a través de Anova y las comparaciones múltiples de Bonferroni.

### Resultados

En primer lugar, tras aplicar la correlación de Spearman, se puede apreciar que tres de las doce variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas no presentan una correlación positiva con la comprensión lectora. Estas son la variable CEM1: Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Metacognitiva de supervisión (Identificación de ideas y personajes para comprender el texto), la variable CEM10: Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Metacognitiva de planificación (Planificar como se va a realizar la lectura a través de una estrategia de focalización) y la variable CEM12: Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Metacognitiva de planificación (Planificar la actividad lectora a través del objetivo propuesto para la lectura). Tal y como podemos observar en la tabla 4 y tabla 5.

TABLA 4: Correlación de Spearman entre la comprensión lectora (ECL-2) y las variables uso-conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas CEM1-CEM7.

Rho de Spearman		ECL-2 Directa	ECL-2 Percentil	CEM1	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5	CEM6	CEM7
ECL-2 Directa	Coefficiente de correlacion	1,000	,999**	0,042	0,247**	0,116*	0,167**	0,176**	0,122*	0,161**
	<b>Sig (Bilateral)</b>		<b>0,000</b>	<b>0,398</b>	<b>0,000</b>	<b>0,019</b>	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>	<b>0,014</b>	<b>0,001</b>
	N	410	410	403	403	403	407	403	402	391

\* p < 0,05

\*\*p < 0,01

Fuente: Elaboración propia

TABLA 5: Correlación de Spearman entre la comprensión lectora (ECL-2) y las variables uso-conocimiento de las estrategias lectoras metacognitivas CEM8-CEM15.

Rho de Spearman	CEM8	CEM9	CEM10	CEM11	CEM12	CEM13	CEM14	CEM15
-----------------	------	------	-------	-------	-------	-------	-------	-------



ECL-2 Directa	Coefficiente de correlacion	0.137*	0.105*	0,036	0,111*	0.029	0,138**	0,155**	0,121*
	<b>Sig (Bilateral)</b>	<b>0,04</b>	<b>0,035</b>	0,476	<b>0,028</b>	0,561	<b>0,006</b>	<b>0,002</b>	<b>0,016</b>
	N	399	403	399	393	398	397	402	398

\* p< 0,05

\*\*p< 0,01

Fuente: Elaboración propia

La correlación de Spearman entre la comprensión lectora y las distintas variables de conocimiento-uso de estrategias cognitivas se presenta a continuación en la Tabla 6. En ellas podemos observar que no se encuentran correlaciones positivas entre la comprensión lectora y las variables: CEC6:Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Cognitiva de organización (Identificar la organización del texto: introducción, nudo y desenlace) y CEC7:Conocimiento-uso de la Estrategia lectora Cognitiva de resolución de problemas (Qué hacer cuando te encuentras con una palabra que no entiendes).

TABLA 6. Correlación de Spearman entre la comprensión lectora (ECL-2) y las variables uso-conocimiento de las estrategias lectoras cognitivas CEC1-CEC9.

Rho de Spearman		CEC1	CEC2	CEC3	CEC4	CEC5	CEC6	CEC7	CEC8	CEC9
ECL-2 Directa	Coefficiente de correlacion	0.351**	0,404**	0,347**	0,253**	0,485**	0,006	0,183	0,161**	0,120*
	<b>Sig (Bilateral)</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,903	0,054	<b>0,001</b>	<b>0,022</b>
	N	402	387	354	397	388	368	111	389	367

\* p< 0,05

\*\*p< 0,01

Fuente: Elaboración propia

Además de conocer las correlaciones entre la comprensión lectora y las distintas variables conocimiento uso de las variables estrategias lectoras metacognitivas y las variables estrategias lectoras cognitivas queremos saber si hay diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables dependientes y entre qué grupos de nivel de comprensión lectora se producen las diferencias significativas. Como se comentó en la introducción queremos comprobar si existen diferencias dependiendo del nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos, ya que según la teoría un mayor nivel de comprensión lectora llevaría acompañado un mayor nivel de conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.

En primer lugar vamos a calcular la H de Kruskal-Wallis con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en las distintas variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas. A continuación exponemos los resultados de Chi Cuadrado, el estadístico en el que se transforman los resultados de la prueba H de Kruskal Wallis en la tabla 7.

TABLA 7: Los resultados de Chi cuadrado de las variables Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Metacognitivas

CEM2	CEM3	CEM4	CEM5	CEM6	CEM7	CEM8	CEM9	CEM11	CEM13	CEM14	CEM15
------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------	-------	-------

Chi Square	24,225	5,838	14,109	15,622	11,693	14,095	6,752	10,863	14,643	23,045	11,384	8,514
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig	,000	,212	,007	,004	,020	,007	,150	,208	,006	,000	,023	,074

P<0,05

Fuente: Elaboración propia

Con la información que nos proporciona esta tabla podemos observar qué variables del conocimiento-uso de estrategias lectoras metacognitivas presentan diferencias en los grupos. Para ello debemos comprobar cuál es la probabilidad que presenta la significatividad asintótica, si es menor de 0,05 es significativa y está marcada en negrita.

Del mismo modo procederemos con las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas en la tabla 8.

TABLA 8: Los resultados de Chi cuadrado de las variables Conocimiento-uso de Estrategias Lectoras Cognitivas

	CEC1	CEC2	CEC3	CEC4	CEC5	CEC8	CEC9
Chi Square	<b>49,348</b>	<b>68,718</b>	<b>41,847</b>	<b>33,544</b>	<b>87,095</b>	<b>10,599</b>	<b>12,323</b>
Df,	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
Asymp. Sig	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,031</b>	<b>,015</b>

P<0,05

Fuente: Elaboración propia.

Además se puede conocer no sólo si hay diferencias significativas, sino entre qué grupos se encuentran esas diferencias. Para ello se calculan los límites superior e inferior de cada variable en cada grupo de comprensión lectora y además se calcula los valores que obtenemos con la prueba Anova y pruebas ad hoc (Comparaciones múltiples de Bonferroni). Como se ha comentado anteriormente estas dos pruebas no suelen realizarse con pruebas no paramétricas pero las hemos realizado para comprobar los resultados obtenidos a través de ellas con los que obtuvimos a través de las pruebas descriptivas y H de Kruskal Wallis, proporcionando mayor consistencia al estudio.

A continuación exponemos la tabla Anova de las variables conocimiento-uso de las Estrategias lectoras metacognitivas.

TABLA 9: Anova de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas

Intergrupos	CEM2	CEM3	CEM4	CEM5	CEM6	CEM7	CEM8	CEM9	CEM11	CEM13	CEM14	CEM15
Suma de cuadros	9,205	3,315	5,137	7,800	3,930	7,975	1,930	3,206	9,298	9,033	2,785	3,507
Gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Media	2,301	,829	1,284	1,950	0,983	1,994	0,483	0,801	2,324	2,258	0,696	0,877

Cuadrática													
F	7,312	2,214	3,725	3,840	3,551	3,456	1,791	2,368	3,774	6,912	2,994	1,778	
Sig.	<b>,000</b>	<b>,067</b>	<b>,005</b>	<b>0,004</b>	<b>0,007</b>	<b>0,009</b>	0,130	0,052	0,051	<b>0,000</b>	<b>0,019</b>	0,132	

P<0,05

Fuente: Elaboración propia

En las variables conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas se puede apreciar que en las siguientes variables (ver tabla 10) hay diferencias estadísticamente significativas, las variables que presentan diferencias significativas son CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Saber identificar ideas principales), CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto) CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Qué hacer cuando te encuentras con una palabra que no entiendes) , CEM13 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) y CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas). Esto implica que haya diferencias en las distintas variables conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas según el nivel de comprensión lectora (alto, medio-alto, bajo, mediobajo y bajo) en el que se encuentre el alumno. Para saber no sólo que hay diferencias sino entre qué grupos se establecen las diferencias se calculan las comparaciones múltiples de Bonferroni.

TABLA 10: Comparaciones múltiples de Bonferroni de las variables conocimiento- uso de las estrategias lectoras metacognitivas que son significativas.

Variable Dependiente	(I) ECL-2_P (agrupado) Niveles	(J) ECL-2_P (agrupado) Niveles	Diferencias medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CEM2	Bajo	Alto	-0,472*	0,090	<b>0,000</b>	-0,73	-0,02
	Alto	Bajo	0,472*	0,090	<b>0,000</b>	0,22	0,73
CEM4	Bajo	Alto	-0,346*	0,93	<b>0,002</b>	-0,61	-0,8
	Alto	Bajo	0,346*	0,93	<b>0,002</b>	0,08	0,61
CEM5	Bajo	Alto	-0,409*	0,115	<b>0,004</b>	-0,73	-0,09
	Alto	Bajo	0,409*	0,115	<b>0,004</b>	0,09	0,73
CEM6	Bajo	Medio-alto	-0,290*	0,086	<b>0,008</b>	-0,53	-0,05
	Medio-alto	Bajo	0,290*	0,086	<b>0,008</b>	0,05	0,53
CEM13	Bajo	Medio-Alto	-0,347*	0,095	<b>0,003</b>	-0,62	-0,08
	Medio-Alto	Bajo	0,347*	0,095	<b>0,011</b>	0,04	0,58
CEM14	Medio-bajo	Alto	-0,243*	0,079	<b>0,023</b>	-0,47	-0,02
	Alto	Medio-bajo	0,243*	0,079	<b>0,023</b>	0,02	0,47

**P<0,05**

Fuente: Elaboración propia

Esta sería la última parte del proceso para confirmar entre que grupos dentro de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas se encuentran diferencias

significativas. Podemos observar que en las siguientes variables (tabla 11) hay diferencias entre los grupos de nivel de comprensión lectora bajos y los grupos de nivel de comprensión lectora altos, estas variables son: CEM2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Saber identificar ideas principales), CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), CEM5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto) CEM6=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Qué hacer cuando te encuentras con una palabra que no entiendes) , CEM13 =Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente) y CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas).

Al igual que se ha calculado en las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas se pasa a exponer los cálculos obtenidos para las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas en Anova (Tabla 11 ) y en las comparaciones múltiples de Bonferroni en la Tabla 12.

TABLA 11: Anova de las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras cognitivas

Intergrupos	CEC1	CEC2	CEC3	CEC4	CEC5	CEC8	CEC9
Suma de cuadros	38,787	62,491	34,595	18,438	59,602	17,977	24,519
Gl	4	4	4	4	4	4	4
Media Cuadrática	9,697	15,623	8,649	4,609	14,900	4,494	6,130
F	13,414	22,911	12,871	8,966	25,174	2,507	3,162
Sig.	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,052	<b>0,014</b>

P<0,05

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Anova las variables que presentan diferencias estadísticamente significativas son la variables CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones), CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias), CEC4= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes), CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) y CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración ( Relacionar conocimientos previos con la lectura).

Con el fin de establecer entre que grupos de nivel de comprensión lectora hay diferencias significativas se calculan las comparaciones múltiples de Bonferroni, expuestas a continuación en la Tabla 12.

TABLA 12: Comparaciones múltiples de Bonferroni de las variables conocimiento- uso de las estrategias lectoras cognitivas que son significativas.

Intervalo de confianza al 95%
-------------------------------

Variable Dependiente	(I) ECL-2_P (agrupado) Niveles	(J) ECL-2_P (agrupado) Niveles	Diferencias medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
CEC1	Bajo	Alto	-,883*	,136	,000	-1,27	-50
	Alto	Bajo	,883*	,136	,000	50	1,27
CEC2	Bajo	Alto	-1,099*	,136	,000	-1,48	-,71
	Alto	Bajo	1,099*	,136	,000	,71	1,48
CEC3	Bajo	Alto	-1,001*	,146	,000	-1,41	-,59
	Alto	Bajo	1,001*	,146	,000	,59	1,41
CEC4	Bajo	Alto	-,504*	,117	,000	-,84	-,17
	Alto	Bajo	,504*	,117	,000	,17	,84
CEC5	Bajo	Alto	-1,107*	,128	,000	-1,47	-,75
	Alto	Bajo	1,107*	,128	,000	,75	,75
CEC9	Bajo	Medio-alto	-,804*	,241	,000	-1,49	-,12
	Medio-alto	Bajo	,804*	,241	,000	,12	1,49

P<0,05

Fuente: Elaboración propia

Las variables que presentan diferencias significativas entre los grupos de nivel de comprensión lectora alta y los grupos de comprensión lectora baja son las variables CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones), CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias), CEC4= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes), CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) y CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración ( Relacionar conocimientos previos con la lectura) como podemos observar en la tabla 12.

### Conclusiones

En primer lugar, hay que destacar el alto nivel de correlación entre la comprensión lectora y las distintas variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras. En el caso de las variables conocimiento-uso de las estrategias metacognitivas la correlación es de un 80% y en el caso de las variables conocimiento-uso de las estrategias cognitivas de un 77,7%.

Al aplicar las distintas pruebas estadísticas Anova y las Comparaciones de Bonferroni tanto en las variables conocimiento-uso de estrategias metacognitivas como en las variables conocimiento-uso de estrategias cognitivas podemos observar que se encuentran diferencias entre el conocimiento-uso de la variable estrategia lectora metacognitiva y cognitiva y el nivel de comprensión lectora (alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo); de tal modo que a un mayor conocimiento-uso de la estrategia lectora concreta se corresponde con un mayor nivel en la comprensión lectora. Esta realidad, nos lleva a confirmar la teoría de que los alumnos más estratégicos son los que presentan mayor comprensión lectora y viceversa. Lo cual, nos lleva a concluir el valor de las estrategias de comprensión lectora metacognitivas y cognitivas como un instrumento para poder aumentar y consolidar la comprensión lectora de los alumnos.

En el caso de las estrategias lectoras metacognitivas las que se relacionan con la comprensión lectora y además presentan diferencias significativas entre los distintos niveles de los grupos de la comprensión lectora se encuentran en la tabla 11, éstas son las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas CEM2= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación (Saber identificar ideas principales), CEM4=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), CEM5= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión

(Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), CEM6: Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Planificación ( Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes), CEM13=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Supervisión (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente), CEM14=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Metacognitiva de Evaluación ( Evaluar la dificultad de las distintas lecturas) y las siguientes variables cognitivas: CEC1=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Interpretar las ilustraciones), CEC2=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar la idea principal), CEC3=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar las ideas secundarias), CEC4= Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Identificar los personajes), CEC5=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Focalización (Realizar un resumen) y CEC9=Conocimiento-uso Estrategia Lectora Cognitiva de Elaboración ( Relacionar conocimientos previos con la lectura).

Las conclusiones obtenidas nos llevan a presentar un Programa de Mejora de la Comprensión Lectora a través de la enseñanza-aprendizaje de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas que han resultado estadísticamente significativas en su correlación con la comprensión lectora y además presentan diferencias según el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos. El contenido del Programa de Mejora de la Comprensión Lectora se llevará a cabo en tres fases o momentos: antes de la lectura, durante la lectura y al finalizar la lectura.

Durante la primera fase o antes de la lectura el protagonismo es de las estrategias metacognitivas de planificación. Es importante relacionar, en la medida de lo posible, el texto con otros conceptos expuestos en clase y con otros temas que los alumnos puedan conocer.

Las estrategias que trabajaremos en este momento son las estrategias metacognitivas de planificación: CEM11 (Planificar la actividad lectora cuando se dispone de poco tiempo y se pretende obtener una idea general del texto), CEM4 (Identificar la organización en párrafos para localizar las ideas), CEM5 (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto) y la estrategia cognitiva de planificación CEC9 (Relacionar conocimientos previos con la información de la lectura).

Durante la segunda fase o fase de la lectura se van a presentar de manera conjunta las estrategias metacognitivas y cognitivas, ya que desarrollando estas estrategias podemos comprobar si nos estamos adecuando o alejando de los objetivos previstos y si localizamos los aspectos más importantes del texto. Además podemos detectar cuáles son los problemas o dificultades que nos encontramos en la comprensión del texto y qué estrategias utilizar para resolver éstas.

Las estrategias metacognitivas que se enseñan y/o refuerzan mientras se lee son: la estrategia metacognitiva de supervisión: CEM5 (Supervisar la organización: introducción, nudo, desenlace para la comprensión del texto), CEM6 (Qué hacer cuando te encuentras una palabra que no entiendes), CEM7 (Qué hacer cuando te encuentras una frase que no entiendes) y CEM13 (Supervisar la causa por la que no se está comprendiendo correctamente).

Respecto a las estrategias cognitivas que se trabajan mientras leemos se encuentran: la estrategia cognitiva de focalización CEC1 (Interpretar las ilustraciones), CEC2 (Identificar la idea principal), CEC3 (Identificar las ideas secundarias) y CEC4 (Identificar los personajes).

Al finalizar la lectura o tercera fase se debe evaluar si se han logrado los objetivos planteados al iniciar la lectura, comprobar si se ha realizado de manera satisfactoria el proceso lector a través de la utilización adecuada de las estrategias lectora; así como evaluar la comprensión lectora: qué nuevos conocimientos ha aprendido el alumno, qué conocimientos ha recordado, cómo ha integrado ambos tipos de conocimiento, etc.

Respecto a las estrategias que se van a utilizar para lograr evaluar los objetivos planteados se encuentran las estrategias metacognitivas de evaluación: CEM2 (Saber identificar las ideas principales), CEM14 (Evaluar la dificultad de las distintas lecturas) y la estrategia cognitiva de focalización CEC5 (Realizar un resumen).

La propuesta para llevar a cabo el Programa de mejora de la comprensión lectora necesita la formación en estrategias lectoras, en docentes y padres. Al considerar que tanto la familia como la escuela son lugares donde pueden ser enseñadas las estrategias de lectura, tal y como propone Solé (2012, 49):

“La competencia lectora puede empezar a construirse muy pronto, a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante”.

Para ello es necesario que al comenzar el curso académico se realicen talleres para padres y para los docentes, en los que se enseñen o recuerden las estrategias que se van a trabajar a lo largo del curso. Los padres desarrollarán las estrategias lectoras a través de los libros de lectura en casa y los docentes a través de los libros de texto y de los materiales curriculares que correspondan a esa edad en el ámbito escolar. De tal modo que las estrategias lectoras no sean un añadido descontextualizado del aprendizaje, sino que formen parte del currículum y de la programación y se realice a través de éstos la enseñanza-aprendizaje de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.

La finalidad de este artículo va más allá de estudiar la comprensión lectora y las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas, lleva implícito el estudiar las relaciones entre las variable independiente comprensión lectora y las variables dependientes conocimiento-uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas y en concreto de las estrategias que presentan diferencias entre los grupos de comprensión lectora alta y baja, confirmando la teoría de que los alumnos con mayor comprensión lectora presentan también mayor conocimiento-uso en las variables conocimiento-uso de las estrategias lectoras. Por último con las variables de las estrategias lectoras que presentan las dos condiciones (correlación con la comprensión lectora y presentar mayor nivel de conocimiento-uso de la estrategia lectora cuando los niveles de comprensión lectora son también altos) se ha presentado un Programa concreto para poder enseñar estrategias de lectura y para recordar desde la investigación tanto a docentes como a padres la importancia de la comprensión lectora y el papel que deben desempeñar en esta tarea, la cual puede llevarse a cabo a través de realidades cercanas, objetivas y motivadoras como son las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas.

## Referencias

- ARIAS-GUDÍN, O., FIDALGO, R. Y ROBLEDO, P. (2012) Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD: Revista de Psicología*, 1:2, pp.195-201.
- BAUSELA, E. (2014) *Hábitos lectores en la era digital. Propuestas didácticas.* (Dykinson, Madrid).
- BELTRÁN LLERA, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. (*Síntesis, Madrid*)
- DOMINGO, I. (2013) *Para qué han servido los libros.* (Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza).
- DE LA CRUZ, M<sup>a</sup>.V. (2011) *ECL-Evaluación para la comprensión lectora.* (Madrid, TEA Ediciones).
- DEHAENE S. Y OTROS (2015) Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Review Neuroscience*, 16:4, pp.234-244.
- DUBOIS, M. E. (1995) *El Proceso de Lectura.* (Buenos Aires, Aiqué).
- GUTIERREZ-BRAOJOS, C. y SALMERÓN, H. (2012) Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y Evaluación en educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del profesorado*, 16:1. ver <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf> (Consultado el 16.III.2016).

- JIMÉNEZ, V. (2004) Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). (Universidad Complutense de Madrid, Madrid) ver <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf> (Consultado el 17.III.2016).
- MADARIAGA, J.M. y MARTINEZ, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales de psicología* 26(1) pp.112-122.
- PISA 2015 (2016) Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos. O.C.D.E. Informe Español. (Madrid, M.E.C.D. Instituto Nacional de Evaluación Educativa) .Ver <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2015/pisa2015preliminarok.pdf>documentId=0901e72b8228b93c (Consultado el 11.I.2017).
- PISA 2012 (2013) Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos. O.C.D.E. Informe Español. (Madrid, M.E.C.D. Instituto Nacional de Evaluación Educativa) .Ver <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (Consultado el 15.III.2016).
- PISA 2009 (2010) Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos. O.C.D.E. Informe Español. (Madrid, M.E.C.D. Instituto Nacional de Evaluación Educativa). Ver <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd> (Consultado el 15.III.2016).
- SANTIUSTE, V. y otros, (1996) *Procesos y estrategias de comprensión lectora. Aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos*. (Madrid, Fugaz Ediciones).
- SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. (Barcelona, Graó).
- SOLÉ, I. (2012) Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp.43-61.
- SOUSA, D.A. (2005) *How the brain learns to read*. (California, Corwin Press).